

教職課程履修学生の「学習指導技量」評価のための ルーブリック開発研究

—— 10 の評価項目を基にした作成試案 ——

三山 緑*・田中 泉**

はじめに

教師教育・教員養成の領域で「説明責任」、「質保証」、「エビデンス」といったキー概念が語られるようになって、すでに久しい。「説明責任」は、1980年代以降の欧米の新自由主義的教育改革の中で強調されて以降、日本においても取りざたされ定着するにいたった。「説明責任 (accountability)」は、当初、「消費者」や「納税者」が支払った授業料・税金に見合うだけの満足度、学力向上や能力開発を達成する概念として読み替えられた。教育における「説明責任」が、最小限の投資で最大限の成果を挙げることを意味するものではないが、このキーワードからより良質の教育を提供し「満足」を得るための努力、自らの教育について公的に説明し「納得」を得るための説明能力が強く要求されていることは、多くの教育機関、教育関係者が共通して感じている。そして、教育機関はその成果をもって成績評価を行い、学位・資格の認定を通して「質保証」することになる。このことは、進学先や実社会に送り出した生徒・学生に対する評価が、そのまま教育機関の「質保証」能力に対する世間からの信頼度となつてはねかえることを意味している。教員養成においても、大学は教員免許授与に伴う成績評価について「説明責任」を求められ、学校現場に送り出す教員の「質保証」をしなければなら

ない。大学4年次後期に履修する「教職実践演習」や1年次からの「履修カルテ」の義務づけは、そうした意図を以て導入された。

一方、「エビデンス」は、1972年にイギリスの医師で疫学者のコクラン (Cochrane, A. L.) が、ランダム化比較試験 (randomized controlled trial: RCT) の結果、すなわち科学的根拠に基づく医療の重要性を訴えたことに端を発し、医療の世界では「エビデンスに基づいた医療 (evidence-based medicine: EBM)」としてすでに定着している。しかし、教育の世界では研究においても教育実践においても定量的研究への懐疑が根強く存在し、そこに投入される公的資金の規模と研究水準の低さもあいまって、「エビデンス」への理解と受容が十分に得られてこなかったとされる¹⁾。しかし、先述のように、大学が教員養成について「説明責任」と「質保証」を果たしていくには、「エビデンス」の活用が必要不可欠である。

こうした課題に向き合うため、筆者は、これまで1時間の授業を展開するのに必要とされる「学習指導技量」評価項目の策定と有用性を実証してきた。具体的には、教育実習生の実習校における教壇実習開始時と研究授業時に実習校の教科指導担当教員に筆者の用意した評価項目を5段階で評価してもらい、その評価値を用いて因子分析等の実施と項目の解釈・精選を行って来た。5段階の評価値はそれぞれ、[5]は、「実習生としてここまでできていれば十分」、逆に評価値[1]は「実習生として最低水準にも

* 広島経済大学経済学部准教授

** 広島経済大学経済学部教授

達していない」を両極端とし、評定値 [3] は「標準」、そして評定値 [4] は [5] と [3] の中間として「標準以上だが十分なレベルに達していない」、評定値 [2] は [3] と [1] の中間として「最低水準には達しているが標準には達していない」として、設定した。項目は60%前後の説明力(累積寄与率)を維持しつつ、10項目に整理され、各項目は3因子 [準備], [展開], [対話] が付されている²⁾。

これらの項目をどのように発展的に活用すればよいかを検討した結果、ルーブリックへのカスタマイズを想起した。大学教員に対しルーブリックを活用した評価を推奨するスティーブンスとレビ (Stevens, D. D., Levi, J. A.) は、ルーブリックがあくまで行動レベルの評価に適用しているとした上で、推奨する理由を、①タイミングの良いフィードバック、②学生による詳細なフィードバックの活用、③批判的思考力のトレーニング、④他者とのコミュニケーションの活性化、⑤教員の教育技法の向上、⑥平等な学習環境作りを挙げている。そして、彼らは、ルーブリックの開発と活用の過程で、TA や学習支援スタッフなど、これまで授業の周辺に位置づけられてきたアクターを積極的に参加させること、外部評価に直面する大学にとって、自身が自律的に評価軸を持つことによって、外部評価に対する最大の抵抗方法となるなど、ルーブリックの可能性を示唆している³⁾。

教員養成教育をトータルで見た場合、1時間の授業を展開する技量は、「教科の指導法」における学習から教育実習を経て教職実践演習へと、段階的に形成されていくものである。そのように考えれば、教職課程履修学生に対し、最終的にはどのような技量がどの水準に到達するの必要があり、かつ現時点ではどの水準にあるのか、コンスタントに確認し、課題克服の見通しを立てるための到達目標を段階的に示す必要がある。翻って、もともと10の評定項目は、デー

タ収集過程においては便宜的に5段階で評定しているとはいえ、1～5点の技量水準には回答者の共通理解が確保されてきたわけでもなければ、等間隔性が保障されていたわけでもない。今後、これらの項目に等間隔性を確保する形で1点から5点の評価基準を設定することは技術的に不可能であり、むしろ、技量形成過程を段階的に示すことを意図するのであれば、「0. 教科の指導法開始時」、「1. 教科の指導法終了時」、「2. 教育実習事前指導終了時」、「3. 教育実習終了時」、「4. 教職実践演習終了時」という、教員養成カリキュラムの各時点に到達すべき水準を設定した方が、活用面においても妥当性があると考えられる。

こうした経緯から、今後10の評定項目をもとにルーブリックを活用、データの収集と分析を経て改良・完成させていくための試案を作成した。本稿は、その過程と考察を示したものである。

1. 研究の目的と方法

1.1 研究の目的

下記の表に示したように、「学習指導技量」評定項目10項目をもとに、1時間の授業を展開するために必要とされる技量を評価するためのルーブリックの試案を作成する。

1.2 方法

次の表1に示したように、評定項目に付された3因子 [準備], [展開], [対話] を評価観点とし、評価基準を養成教育の各段階における到達水準とした。

評価基準は、「4. 教職実践演習終了時」を最高水準、「1. 教科の指導法終了時」を最低水準とし、「4. 教職実践演習終了時」については、3因子を構成する項目を用いて意味を損なうことなく一文に編成し直した。その上で、「3. 教育実習終了時」→「2. 教育実習事前指導終了

表1 三つの評価観点を構成する「学習指導技量」評定項目と評価基準の設定

	0. 教科の指導法 開始時	1. 教科の指導法 終了時	2. 教育実習 事前指導終了時	3. 教育実習 終了時	4. 教職実践演習 終了時
因子Ⅰ 準備	① 単元全体における1時間の指導内容の位置づけができています。 ② 本時の目標を具体的に設定できている。 ③ 本時の目標に対応した評価の枠組みが設定できている。				
因子Ⅱ 対話	④ 聞きとりやすい話し方ができている。 ⑦ 学習活動に関する指示が明確である。 ⑧ 生徒の理解に応じて発問ができている。				
因子Ⅲ 展開	⑤ 本時の目標に応じて適切な教材が用いられている。 ⑥ 「導入—展開—まとめ」の流れをしっかりと組み立てている。 ⑨ 板書を適切に行っている。 ⑩ 適切なペースで授業を進めている。				
総合的な 技量レベル					

時」→「1. 教科の指導法終了時」の順番で、「4. 教職実践演習終了時」で定めた技量レベルに盛り込まれた要素を後退させる形で設定し、「0. 教科の指導法開始時」は「1. 教科の指導法終了時」で定めた技量項目が「できない（できていない）」という表現にした。そして、最後に三つの観点別に定めた技量を総括する形で、「総合的な技量レベル」を設定した。

各評価の観点を構成する3～4の評定項目を一つに集約する作業においては、三山と田中の協議によって行った。

2. 評定項目からルーブリックへのカスタマイズ

2.1 ルーブリックの基本的事項

スティーブンスらによると、ルーブリックの構成要素は、①課題、②評価尺度、③評価観点、④評価基準である。

①課題は、その科目でどのような能力を身につけてもらいたいと考えているのかという、到達目標にあたる。ルーブリックを作成するには、まずは教員が①を項目として書き出すことから始まる。②評価尺度は、与えられた課題がどの程度達成されたかを表すもので、通常は3～5段階のレベルに分けられる。レベルを記述す

るための評語は、教育的配慮が必要であり、かつ明確でなければならない。「上級 (high level) – 中級 (middle level) – 初級 (beginning level)」や、「特に優秀 (mastery) – かなり優秀 (partial mastery) – 前進途中 (progressing) – 萌芽的 (emerging)」など、否定的な表現を避け、ポジティブなものにすることが望ましい。

③評価観点は、①課題で挙げた項目を、そこに盛り込まれた要素ごとに分類していくことで設定される。そして、分類された評価観点到記述された内容は、④評価基準としては最高レベルの到達目標となる。ルーブリックは、通常、②評価尺度を3～5段階に設定し、それに対応した④評価基準を設けるが、最高レベルの評価基準のみを記載したものは、「採点指針ルーブリック」と呼ばれる。

次に、ルーブリック作成にどのようなアクターを関与させるかという点について、スティーブンスらは学生と教職員を挙げている。学生と作成するルーブリックは、教員が学生に対し提示する課題の意図が伝わりやすく、かつ学生にとって自身が教育過程における「主人公」であるという自覚を高めることができる。一方、教職員と作成するルーブリックは、学生の課題達成において、① TA、②学習支援スタッフ、

③同僚教員など、学生にさまざまな立場で支援的に関わる者と協働し、共通認識を確保することが可能となる。本研究では、試案の作成に先立ち、「①課題」については因子（＝「④評価観点」）を構成する10の項目が準備されていたことから、既に「採点指針ルーブリック」が完成していたと言える。また、10の評定項目は、教育実習校の指導教員による評定値を元に、筆者らの分析を経て設定されたものである。すなわち、この「採点指針ルーブリック」は、教員養成教育を提供する大学－実習校で作成するルーブリックと位置づけることができ、不特定多数の現職教員と筆者らとの共通認識が確保されている。

一方、「②評価尺度」については、試案作りを始めた段階で、「教科の指導法」前と後、実習校における教育実習の前と後、教職実践演習終了時点という形で、養成教育の各段階に設定した。そのため、今回は「③評価基準」をいかに的確に設定できるかがポイントとなった。

2.2 評価基準4～1の設定

ここまで述べてきた内容をもとに、評価基準4を最高水準、評価基準1を最低水準として、個別の評定項目が表している意味内容を損ねることなく一文に統合した。以下、評価観点ごとにその統合の過程を示す。

<評価観点1：準備因子>

評価観点1を構成する3項目で中心となる意味内容は、「単元一本時」という指導内容の体系性と、目標の具体性、「目標－評価」のプロセスである。これらの意味内容を損ねることなく評価基準4を設定すると、「学習指導案の作成において、単元構成に本時の内容を的確に位置づけ、本時の目標と評価の枠組みが具体的に設定できており、本時の目標に応じて教材を適切に構成している。」となった。この評価基準4をもとに、評価基準4→3→2→1へと後退させると、表2－1の通りになった。

ここに示したように、評価基準3では、単元の体系性という要素を後退させ、「本時」を中心に置いた。評価基準2では、さらに「目標－評価」のプロセスという要素を後退させ、目標の具体性と教材との整合性へと絞り込んだ。評価基準1では、目標の「具体性」を後退させる形にした。これまで、「教科の指導法」における模擬授業の指導をしてきた経験から、評価基準1の技量水準は、学習指導案を作成できているものの、「本時の目標」に具体性を欠き、かつ展開部では教科書の内容を順番通りに読み進め板書をするなどの実践となって立ち現れるレベルをイメージした。

表2－1 準備因子を構成するルーブリック

評価基準1	評価基準2	評価基準3	評価基準4
学習指導案の作成において、本時の目標に応じて教材を適切に構成している。	学習指導案の作成において、本時の目標を具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成できている。	学習指導案の作成において、本時の目標と評価の枠組みを具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成できている。	学習指導案の作成において、単元構成に本時の内容を的確に位置づけ、本時の目標と評価の枠組みが具体的に設定できており、本時の目標に応じて教材を適切に構成している。

<評価観点2：対話因子>

評価観点2を構成する3項目で中心となる意

味内容は、声や言葉の「明瞭性」と生徒への発問・応答における対話、「双方向性」である。

これらの意味内容を損ねることなく、評価基準4を設定すると、「声は適度な大きさで、滑舌よく、筋道立てて話すことができています。また、学習活動に関する指示が明確であり、同時に、生徒の理解に応じて効果的な発問もできています。」となった。この評価基準4をもとに、評価基準4→3→2→1へと後退させると、表2-2の通りになった。

「筋道立てて話すことができています」については、「学習活動に関する指示が明確である」ことの解釈として、単に声の大きさや滑舌だけではなく、学習活動の文脈から必然性をともなった指示であることも必要な要素と考え、今回新たに表現を付け加えた。また、「効果的な

についても同様に、生徒との対話の中で単なる質問や相槌ではなく、学習効果を高めることを意図した問いかけが求められることから、今回新たに表現を付け加えた。

評価基準3では、「生徒の理解に応じて効果的な」を削除し、双方向性を後退させた。評価基準2では、「発問」の文言を削除し、「双方向性」を排除した。そして、評価基準1では、声や言葉の「明瞭性」のみが残る形とした。「教科の指導法」における模擬授業の指導をしてきた経験から、評価基準1の技量水準は、元氣良く笑顔で挨拶をし、パニックに陥ることなく1時間をやり過ごすという実践となって立ち現れるレベルをイメージした。

表2-2 対話因子を構成するルーブリック

評価基準1	評価基準2	評価基準3	評価基準4
声は適度な大きさで、滑舌よく話すことができています。	声は適度な大きさで、滑舌よく、筋道立てて話すことができています。また、学習活動に関する指示も明確である。	声は適度な大きさで、滑舌よく、筋道立てて話すことができています。また、学習活動に関する指示が明確であり、発問もできています。	声は適度な大きさで、滑舌よく、筋道立てて話すことができています。また、学習活動に関する指示が明確であり、同時に、生徒の理解に応じて効果的な発問もできています。

<評価観点3：展開因子>

評価観点3を構成する4項目を統合していく議論の過程で、評定項目「⑤本時の目標に応じて適切な教材が用いられている」の「適切な教材」については、三山と田中の中で認識のずれがあった。議論した結果、「教材」とは本来は指導内容、題材のことを差しており、<評価観点1：準備因子>において扱われる概念である。しかし、「教材」の中に黒板、視聴覚機器、実験や実技の用具、その他各種設備なども含めているのであれば、それは「教材」とは区別して「教具」と言うべきである。評定項目⑤は、これまで因子分析において「準備因子」「展開因子」いずれにも強い負荷量を示していたが、評定する者によって「教材」の定義に幅があり、

その違いが反映された結果と考えられる。そこで、「適切な教材」を、改めて「教具」と読みかえることとした。

その結果、この4項目で中心となる意味内容は、「導入—展開—まとめ」や流れといった「ペース配分」、教具使用や板書の「適切性」とし、これらを損ねることなく評価基準4を設定すると、「作成した学習指導案の流れに従って、教具や板書を的確に用いながら、適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。」となった。また、この評価基準4をもとに、評価基準4→3→2→1へと後退させると、表2-3の通りになった。

「時間通りに」は、今回新たに盛り込んだ表現である。「導入—展開—まとめ」の「ペース

配分」には、生徒の進度に合わせて授業を進めるだけでなく、授業終了時刻には準備しておいた指導内容を終え、締めくくることが含まれるため、そのことを明確にするために、あえて「時間通りに」という文言を設けた。評価基準3では、教具使用や板書の「適切性」を後退させた。評価基準2では、「ペース配分」を後退させ、評価基準1では、「ペース配分」と教具

使用・板書の「適切性」をとともに削除し、時間通りに授業を終えるという点だけを残した。「教科の指導法」における模擬授業の指導をしてきた経験から、評価基準1の技量水準は、授業が成立していなくても、チャイムと同時に挨拶して授業を開始し、またチャイムと同時に挨拶をして授業を終えるという実践となって立ち現れるレベルである。

表2-3 展開因子を構成するルーブリック

評価基準1	評価基準2	評価基準3	評価基準4
時間通りに授業を終えることができる。	作成した学習指導案の流れに従って時間通りに授業を終えることができる。	作成した学習指導案の流れに従って、適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。	作成した学習指導案の流れに従って、教具や板書を的確に用いながら、適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。

2.3 総合的な技量レベルの総括

次に、「準備」「対話」「展開」で個別に表現された技量水準について、「0.教科の指導法開始時」、「1.教科の指導法終了時」、「2.教育実習事前指導終了時」、「3.教育実習終了時」、「4.教職実践演習終了時」のそれぞれの段階における技量水準を総括した。その結果、表2-4の通りになった。

評価基準4→1まで、それぞれ評価観点を総括した形で「技量水準」を設定してみたところ、評価観点「対話」の内容はほとんど反映させる

ことができなかった。これは、実際の授業場面において、「準備」と「展開」の内容は、互いに連動する要素が多いが、「対話」の内容は必ずしもそうとは言えない点にある。「準備」が周到であれば「展開」もスムーズに行くことも多いが、「対話」で表現されている声の大きさや滑舌は必ずしも連動しない。総括の段階で、1つの文脈になじみにくかったのである。

以上、評価観点別に評価基準4→1を設定し、各評価基準における総括を行った結果、表2-5の様なマトリクスに仕上がった。

表2-4 総合的な技量レベルのルーブリック

評価基準1	評価基準2	評価基準3	評価基準4
学習指導案の作成において、本時の目標に応じて教材を適切に構成し、時間通りに授業を終えることができる。	学習指導案の作成において、本時の目標を具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成すると同時に、流れに沿って時間通りに授業を終えることができる。	学習指導案の作成において、本時の目標と評価の枠組みを具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成すると同時に、流れに従って、適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。	学習指導案の作成において、単元構成に本時の内容を的確に位置づけ、本時の目標と評価の枠組みが具体的に設定できている。本時の目標に応じて教材を適切に構成し、流れに従って、教具や板書を的確に用いながら、適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。

表 2 - 5 10の評定項目に基づいて作成されたルーブリック（試案1）

	0 教科の指導法 開始時	1 教科の指導法 終了時	2 教育実習事前 指導終了時	3 教育実習 終了時	4 教職実践演習 終了時
準備	指導案の作成において、本時の目標に応じた教材の構成が出来ていない。	指導案の作成において、本時の目標に応じて教材を適切に構成している。	指導案の作成において、本時の目標を具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成している。	指導案の作成において、本時の目標と評価の枠組みを具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成できている。	指導案の作成において、単元構成に本時の内容を的確に位置づけ、本時の目標と評価の枠組みを具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成できている。
対話	声は適度な大きさをなく、滑舌が悪い。	声は適度な大きさを、滑舌よく話すことができている。	声は適度な大きさを、滑舌よく、筋道立てて話すことができている。また、学習活動に関する指示も明確である。	声は適度な大きさを、滑舌よく、筋道立てて話すことができている。また、学習活動に関する指示が明確であり、発問もできている。	声は適度な大きさを、滑舌よく、筋道立てて話すことができている。また、学習活動に関する指示が明確であり、同時に、生徒の理解に応じて効果的な発問もできている。
展開	時間通りに授業を終えることができない。	時間通りに授業を終えることができる。	作成した指導案の流れに従って時間通りに授業を終えることができる。	作成した指導案の流れに従って、適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。	作成した指導案の流れに従って、教具や板書を的確に用いながら、適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。
総合的な技量レベル	指導案の作成において、本時の目標に応じた教材の構成ができておらず、時間通りに授業をすすめることができない。	指導案の作成において、本時の目標を設定し、それに応じて教材を構成し、時間通りに授業を終えることができる。	指導案の作成において、本時の目標を具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成すると同時に、流れに沿って時間通りに授業を終えることができる。	指導案の作成において、本時の目標と評価の枠組みを具体的に設定し、本時の目標に応じて教材を適切に構成すると同時に、流れに沿って適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。	指導案の作成において、単元構成に本時の内容を的確に位置づけ、本時の目標と評価の枠組みが具体的に設定できている。本時の目標に応じて教材を適切に構成し、流れに従って、教具や板書を的確に用いながら、適切な時間配分で授業を進め、時間通りに授業を終えることができる。

3. 考察——今後の展望と課題

ここまで、「学習指導技量」評定項目に基づき、ルーブリックの試案を作成した。これまで教育実習校の教科指導担当教員による評定値をもとに因子分析を繰り返し、因子をもって評価観点にしたことで、その評価観点にはあらかじめエビデンスが確保されている。実習校の教員は、10の評定項目に基づいて実習生の教壇実習を評定することを通して、ルーブリックの作成に関与してきた（していく）と言える。一方で、大学の教員養成教育の担当者は、評定値の分析と結果の解釈、ルーブリック作成の過程で、実習校の教員や同僚間で課題の共有を図ることができる。そして、今回のような手順で大学が独自に説明力のある評価軸を設定すれば、教員養成機関としての大学の自律性確保にもつながる。

一方、今回作成したルーブリックにはどのような課題が残されているだろうか。まず、活用段階においては、ルーブリックによる評価を科目の単位認定においてどの程度のウエイトを置くかである。例えば「1. 教科の指導法終了時」において、仮に全ての評価観点がその水準に達していない場合、「不可」とするか否か。「教科の指導法」において設定される到達目標は、ルーブリックで示されたことが全てではない。最終的な成績評価において、講義内容の理解度、受講態度なども合わせて総合的に評価することを考えれば、ルーブリックによる模擬授業の評価を100点満点中少なくとも41点以上の配点にしない限り、全ての評価観点が評価基準0の場合でも最終的に「可」以上の判定になる可能性がある。そうなれば、1時間の授業を展開する技量が全く水準に到達していなくても、教育実習事前指導へと移行することになる。また、「2. 教育実習事前指導終了時」においてその水準に達していない評価観点が一つでもあった場合、教育実習（本実習）に出すべきか否か、逆

に全てがその水準に達していた場合、「教育実習事前指導」の最終評価を「秀・優・良・可」のいずれとすることになるのか、不確定要素が生じる。このように、各段階におけるルーブリックによる評価は、科目の成績判定との関係においてどの程度のウエイトを置くべきかという悩ましい問題を生じさせる。

また、これと関連してルーブリックにどの程度の準拠性を認めるかという点も課題となる。教員養成カリキュラムの構造上、「教科の指導法」の単位修得は、4年次の「教育実習事前指導」に移行するための必須要件としている大学が一般的である。カリキュラム構成上、「教科の指導法」は教員免許状取得を目指す学生の将来展望を大きく左右する重要な位置づけにあるが、教育実習に移行するための「学習指導技量」が順調に開発されている（されていない）という判定のエビデンスをルーブリックに求めるということは、ルーブリック自体に強い準拠性を認めることになる。本来、「学習指導技量」は、「教科の指導法」のみにあって身につくわけではなく、基盤となる教科の専門知識・教養、教育学的な視点や理論は、大学の教職課程カリキュラム全体で開発されていくものである。そのように考えれば、「教科の指導法」の中で一度ないし二度程度実施する模擬授業の評価を以て学生の能力を測り、結論づけることが可能なのかという疑問が生じる。

しかし反面、「教科の指導法」において行われる模擬授業は、それまでの教員養成教育の積み上げができていようかどうかが発見される機会でもある。仮に「1. 教科の指導法終了時」においてその水準に達していなければ、教職関連科目の担当者全体の責任と言えるし、そのまま教育実習事前指導、教育実習（本実習）へと移行すれば、大学として質保証を怠ったことになる。また、本研究で作成しようとしているルーブリックは、教職課程履修学生に対し将来的な

指針を与えることが目的であって、具体的な成績評価や単位認定とは無関係であると位置づけられれば、大学による質保証において果たすルーブリックの存在意義は失われるだろう。このように、今後、ルーブリックを教員養成教育の質保証の手段として活用するならば、成績評価、単位認定との統合が大きな課題となるだろう。

次に、ルーブリックの技術的な面に着目すれば、「②評価尺度」と「④評価基準」について、「4. 教職実践演習終了時点」を最高水準に設定したことが、論理的な整合性を欠いていたと言える。なぜなら、「学習指導技量」の10の評定項目はあくまで「実習生として1時間の授業を展開する上で必要とされる技量」という前提で精選してきた項目だからである。10項目をあくまで「ミニマム」とすれば、10項目を用いて表現された最高水準はあくまで「3. 教育実習終了時点」に設定されるべきである。そして、「4. 教職実践演習終了時点」においては、「3. 教育実習終了時点」において設定された最高水準を前提として、さらに高度な技量水準が表現される必要があり、それが初任者教員のスタート時点を想定したものであるべきである。

一方、10の評定項目は実習校の教員によって強く意味づけがされているとはいえ、「ここまでできていれば十分」（評定値5）～「最低限の水準以下」（評定値1）の水準設定については個々の教員によって異なる。実習校教員が寛容であれば、実習生の評定値は5が多くなり、逆に厳しければ5は少ない。実習校教員が「ここまでできていれば十分」（評定値5）と判断した評定水準には、相当な幅があると考えられる。つまり、これまで実習校教員から回収してきたデータに関していえば、ある評定項目の評定値が5であったとしても、そのように評定された実習生が客観的に見て完璧にできていることを保障するものではないのである。また、実習校において10の評定項目全てが「ここまでできて

いれば十分」（評定値5）と評定された場合、教育実習の成績も最終的に「秀」と判定し、逆に10項目全て「最低限の水準以下」（評定値1）であった場合、最終的に「不可」と判定した、という一貫性が確保されていたわけではない。10の評定項目をそのまま「3. 教育実習終了時点」の到達水準とすることの妥当性について、合理的根拠は存在しない。そう考えると、これまでのデータ収集と分析過程から設定された10の評定項目は、「ミニマム」とはいえ「（最低）水準」としてではなく、あくまで因子によって裏付けられた「最重要要素」ととらえなければならない。すなわち、本研究で10の評定項目をもとに設定した評価水準4は、実習生の「学習指導技量」が伸びていく方向性、まさしく「指針」を表現したものであるから、その方向性に即して、「4. 教職実践演習終了時点」における到達水準は、より妥当な内容を設定する必要があると結論づけられる。

おわりに

ここまでの分析と考察をふりかえり、改めて思うことを述べたい。ルーブリックに強い準拠性を認め、教員養成教育のエビデンスと位置づける以上は、ルーブリックの信頼性や説明力を確保するための管理のシステムが必要となる。本研究で開発を目指すルーブリックは、教職課程履修学生が教員を目指すために身につけるべき技量が記述されているが、これらは同時に「教科の指導法」等の授業の中で科目担当者が提供するコンテンツでもあり、因子分析によって抽出された「学習指導技量」評定項目に基づいて作成される。今後、大学がルーブリックによって自らの教員養成教育の質保証と説明責任を果たすといった社会的要請に応え、かつルーブリックの活用、成果のフィードバックと改善を行っていくためには、継続的にこうした定量的研究を実施する機能と、それを可能とする環

境が必要である。それはすなわち、定量的分析に欠かせない大規模なデータを収集し分析することを意味する。

バーズ (Burns, T.) とシュラー (Schuller, T.) は、「エビデンスに基づく (evidence-based)」, または「エビデンス情報に照らした (evidence-informed)」教育政策に資するはずの定量的研究が、伝統的に教育学分野において十分になされてこなかったことを指摘しつつ、「研究者、政策立案者、教育者といった心理面でも行動面でも異質なグループ間の溝を埋める⁴⁾」役割を果たす「仲介機関」の重要性を指摘している。そして、その「仲介機関」に共通する課題としては、①すべての関係者をプロセスに組み入れること、②根拠のある研究に求められる時間と、政策立案への迅速な結果提示の必要性との間に横たわる対立に対応すること、③メディア、保護者、児童・生徒など、すべての関係者に対して研究知見を普及すること、④研究知見の持続性と安定性を確保すること、を挙げている⁵⁾。

こうした大規模なデータを継続的に収集・分析し、かつ教員養成教育当事者や関係者間で情報を共有、発信する主体としては、2016 (平成28) 年に教育公務員特例法、独立行政法人教員研修センター法が改正されたことにより2017 (平成29) 年に設置された、独立行政法人教職員支援機構のような国が設置する研究機関と、国立の教員養成系大学・学部で組織される日本教育大学協会、教職課程を設置する全国の私立大学で組織する、一般社団法人全国私立大学教職課程協会のような専門家集団の存在が注目される。筆者は、開放制教員養成制度のもと、私立大学が自律的に教員養成を展開するための基盤を確立する意味で、特に全国私立大学教職課程協会のもつポテンシャルに期待したい。なぜなら、先述のバーズらの指摘は、国の教育政策のみならず、大学の教職課程運営にも当ては

まるからである。同協会は、教職課程認定を受けている私立大学393校の会員大学 (平成28年9月1日時点) によって構成される大規模組織であり、会員大学の背後には教育実習校、教職課程履修学生がその裾野に広がっている。また、同協会は、「私立大学…における教師教育の社会的責務とその重要性に鑑み、相互に研究を深め、連携協力することによって、開放制教職員免許制度の下における教師教育の充実と発展に寄与すること」(定款第3条) を目的としており、事業範囲として「私立大学が質の高い教師教育を推進するために必要な事業」や「私立大学の行う教師教育に関する基礎的応用的研究事業」、「私立大学の教職課程に関する全国的規模での情報交換及び連絡協議事業」等を定めている (定款第4条)⁶⁾。教職課程履修学生と大学教員、教育実習校と大学、大学の垣根を越えて教員養成教育に従事する教職員、学内における教職科目担当者と教科科目担当者、それぞれに異なる所属やバックグラウンドをもつ教員養成教育当事者・関係者が、ルーブリックを通じて「つながる」、換言すれば「つながる」ことでルーブリックを管理する、その仲介機関となりうる全国私立大学教職課程協会の在り方については、今後も注目していきたい。

註及び参考文献

- 1) 惣脇 宏「より一層エビデンスに基づいた教育政策と実践を」OECD 教育研究革新センター編『教育とエビデンス—研究と政策の協同に向けて—』明石書店、2009年、3頁～10頁。
- 2) 三山 緑・藤本 駿「教育実習生の『学習指導技量』評価を基軸とした教育実習指導についての考察—評定項目を意味づける因子のとらえ直し—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』(CD-ROM版) 第59巻、2013年、181頁～190頁。および、田中泉・三山 緑・佐藤善人『『学習指導技量』評定項目の有用性に関する研究—「教科の指導法」受講生の授業観の変化を中心に—』『広島経済大学研究論集』第39巻第3・4号、2016年、13頁～29頁。など。
- 3) ダネル・スティーブンス、アントニア・レビ著 (佐藤浩章監訳)『大学教員のためのルーブリック

評価入門』玉川大学出版部、2016年。

- 4) バーンズ, シューラー, (訳: 岩崎久美子) 「エビデンスとして検討すべき課題」OECD 教育研究革新センター編『教育とエビデンス—研究と政策の協同に向けて—』明石書店, 2009年, 53頁。
- 5) 同前, 56頁。
- 6) 全国私立大学教職課程協会の会員大学数, 定款については, 同協会のホームページより引用した。
(URL: <http://www.zenshikyo.org> 2018年3月28日

現在)

〈執筆者〉

- はじめに pp. 67-68 三山
1. 研究の目的と方法 pp. 68-69 三山
 2. 評定項目からルーブリックへのカスタマイズ pp. 69-73 田中
 3. 考察——今後の展望と課題 pp. 74-75 三山
- おわりに pp. 75-76 三山